



CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO OPERATIVO PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

*CONTRIBUTIONS OF THE OPERATIVE GROUP
TO AN EMANCIPATORY PEDAGOGY
IN UNIVERSITY TEACHING*

Liége Maria Queiroz Sitja¹
Norma Barbosa Fontes²

Resumo

Abordar a docência universitária a partir das relações estabelecidas em sala de aula é o objetivo deste artigo. Parte-se do pressuposto da concepção da sala de aula como um espaço de manifestação do mundo da vida e, por esta via, como espaço privilegiado de formação humana. Na sala de aula, estabelecem-se relações que modulam a subjetividade humana, produzindo efeitos que moldam tanto o constituir-se sujeito quanto o constituir-se profissional. A partir do dispositivo pichoniano do grupo operativo (GO), problematizamos o papel da experiência do vínculo na formação universitária, pontuando a grupalidade como elemento fundante da regência das nossas relações interpessoais. Dessa perspectiva, problematizamos as possíveis formas de manifestação das relações interpessoais na sala de aula universitária e refletimos sobre as transformações nas concepções pedagógicas de cinco docentes universitárias que fizeram formação em grupos operativos de Pichon-Rivière.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação humana e profissional. Grupos operativos.

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEBA) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEBA). Líder do Grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de professores (DUFOP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-8388> E-mail: liegesitja@gmail.com

2. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEBA). Pós-graduada em Comportamento Organizacional e Gestão de RH pelo INBRAPE. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Consultora Organizacional em Gestão de Pessoas e Comunicação Institucional. Atuou como docente e Assistente da Coordenação no Curso de Psicologia da UNIFTC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1225-2202> E-mail: fontesnorma033@gmail.com

Abstract

Addressing university teaching through the relationships established in the classroom is the focus of this article. It is based on the assumption that the classroom is conceived as a space for the manifestation of the lifeworld and, through this perspective, as a privileged space for human development. In the classroom, relationships are established that shape human subjectivity, producing effects that influence both the formation of citizenship and professional identity. Using Pichon's operative group (OG) approach, we explore the role of the experience of bonding in university education, emphasizing group dynamics as a foundational element in regulating our interpersonal relationships. From this perspective, we examine the possible ways interpersonal relationships manifest in the university classroom and reflect on the transformations in the pedagogical conceptions of five university professors who underwent training in Pichon-Rivière's operative groups.

Keywords: University Teaching. Human and Professional Development. Operative Groups.

Introdução

S e questionarmos um(a) professor(a) sobre as suas experiências com dificuldades de manejo da sala de aula, é possível que emerjam relatos, independentemente do nível de ensino, com os mais diversos conteúdos, desde os referentes às relações entre os estudantes, como as famosas “panelinhas”, diferenças religiosas ou políticas, quanto os que dizem respeito às relações com o docente. Sem dúvida, a maior parte das queixas se refere às questões que tratam das relações interpessoais.

Na educação infantil, há preocupação com a formação ética da criança e com a importância de a sala de aula constituir-se como um ambiente sociomoral qualificado. Entretanto, ao chegar à universidade, a dimensão cognitiva e conceitual da formação assume hegemonia. Parece haver um pressuposto de que a formação técnica e científica deve ocupar a quase totalidade concepção. Uma possibilidade de entendimento dessa situação poderia ser uma certa “despedagogização” do contexto universitário, posto que, uma parcela significativa dos docentes não vivenciou a formação pedagógica em seus percursos formativos. No campo da pedagogia, o reconhecimento de que, no desenvolvimento da aprendizagem humana, as dimensões cognitivas e afetivas são inseparáveis é postulado fortemente e defendido por estudiosos, evidenciando a influência de autores clássicos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Winnicott.

A desconsideração da dimensão afetiva em uma sala de aula pode gerar diversos conflitos que, no contexto universitário, permanecem desafiando docentes e discentes. As ouvidorias universitárias são instâncias que recebem processos quando tais desafios não conseguem ser resolvidos nas salas de aula e a comunicação entre as partes torna-se impossível ou improdutiva.

Essas questões têm suscitado interesse pelas relações interpessoais na universidade como temas de pesquisas mobilizadas pelo seu sentido no contexto atual de disputa por uma formação profissional com ênfase técnica e burocrática em detrimento da humanista e emancipatória. Isso significa que a produção de conhecimentos no campo da pedagogia universitária se configura nesse registro de disputa ontológica, epistemológica, ideológica e política. Há que

se tomar partido! Nessa perspectiva o presente artigo se debruça sobre a experiência de cinco professoras universitárias colaboradoras da pesquisa de mestrado intitulada “Pedagogia Universitária: a potência da grupalidade como dispositivo formativo docente a partir da teoria de Pichon-Rivière” de autoria de Norma Barbosa Fontes, sob a orientação da professora Dra. Liége Maria Queiroz Sitja. Preocupadas com o sentido de suas práticas e seus efeitos na formação dos estudantes, as colaboradoras da pesquisa procuraram a formação em grupos operativos para qualificar seu ensino. Descontentes com a formação pedagógica recebida em seu processo formativo inicial, sentiam-se inseguras e angustiadas com as suas práticas, principalmente nos momentos de tomadas de decisão, enfrentamento de dilemas e aceitação das atividades com viés colaborativo. Proposições, por exemplo, que visavam à construção do aprendizado a partir das tarefas desenvolvidas em grupos, com exclusão daqueles que se constituíam como “panelinhas” formadas a partir de vínculos não relacionados aos contextos de aprendizagem ou construídos em ambientes externos à sala de aula, encontravam fortes resistências e ocasionavam conflitos. Os critérios de inclusão das docentes para a colaboração na pesquisa foram o de terem completado o curso de formação em grupos operativos e de agregarem os conteúdos aprendidos como dispositivos pedagógicos em suas práticas.

As duas instituições, na Bahia, que promovem o curso de Formação em Grupos Operativos de Pichon-Rivière, na cidade de Salvador, são o Centro Interdisciplinar de Estudo Grupais (CIEG) e o Núcleo de Psicologia Social da Bahia, que colaboraram para a identificação de contatos das docentes universitárias que haviam participado do processo formativo, possibilitando-nos uma comunicação inicial com as cinco colaboradoras. Dessas, duas possuem vínculo empregatício com instituições de ensino superior privadas e três são concursadas em instituições públicas, assumindo turmas em cursos de graduação e pós-graduação, em nível de mestrado e/ou doutorado. As áreas de atuação abarcam ciências da saúde, ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Quanto à formação acadêmica, uma possui título de doutora, três são mestres e uma estava cursando doutorado durante a pesquisa, que foi concluída em 2021.2. Todas haviam concluído o curso de grupos operativos em Salvador há mais de cinco anos. Embora as tenhamos identificado na dissertação com a sigla DU (docentes universitárias), numerando-as de 1 a 5, optamos, neste artigo, por substituir a sigla por pseudônimos com nome de flores: Crisântemo (flor que representa a vida), Flor de lótus (flor que representa recomeços), Margarida (flor que representa espontaneidade), Dália (flor que representa criatividade) e Violeta (flor que representa intuição).

A formação em grupos operativos de Pichon-Rivière se apresenta para elas como possibilidade de equipá-las teórica e experencialmente com recursos que possibilitariam mudanças em suas práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas e satisfatórias. O esvaziamento de sentido na docência é um dos fatores de promoção de sofrimento psíquico e somatização que tem afetado um número cada vez maior de docentes universitários. Essa situação, eviden-

temente, leva discentes, não raras vezes, a reações de conflito com o docente, o que torna o ambiente de sala de aula improdutivo.

É a partir dessa problematização que o dispositivo de Grupo Operativo (GO) emerge como recurso potente na construção de um ambiente formativo que crie condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto do investimento fundamental no vínculo, no diálogo e na atuação coletiva e colaborativa, que são elementos constituintes da noção de grupos em Pichon-Rivière.

Se partirmos do pressuposto de que se tornar professor é um processo que requer diversas e complexas aprendizagens, a nossa lanterna convergirá o foco para a seguinte questão: Que diferenças os conhecimentos em grupos operativos operam na prática pedagógica dos docentes universitários? Para aproximarmo-nos dessa problemática, estruturamos o artigo em quatro subdivisões: pressupostos da teoria da grupalidade fundamentais para a prática pedagógica universitária; modos de subjetivação na sala de aula universitária promovidos pela concepção de grupalidade; mudanças das concepções pedagógicas na mediação docente promovidas pela formação em grupos operativos e, por fim, mais uma reflexão: desafios contemporâneos para docência universitária.

1. Pressupostos da teoria da grupalidade fundamentais para a prática pedagógica universitária

Frequentemente, os docentes se referem à coletividade de alunos como “turmas”. Há, nessa percepção geral da turma, a identificação de diferenças que são categorizadas a partir de referências do senso comum docente: os comprometidos, os indisciplinados, os desatentos, os estudiosos, os “turistas” etc. O docente corre grande risco de que expectativas formadas nos primeiros contatos com os estudantes realmente se efetivem, uma vez que o foco está nas relações verticais entre estudantes e docentes e nas mútuas projeções.

A distinção fundamental entre turma e grupo é, ao nosso ver, uma categoria fundamental que a psicologia social pode compartilhar com a pedagogia. Pichon- Rivière (2005), psiquiatra criador dos grupos operativos, vivenciou uma experiência pontual e desafiadora que se instalou com a greve de enfermeiros no Hospício de las Mercedes, instituição na qual trabalhava. Tal evento demandou uma intervenção emergencial na qual ele precisou partilhar com os pacientes mais capazes o cuidado dos mais comprometidos. Foi no mundo da vida, na realidade concreta e empírica, na necessidade de sentir, pensar e agir que se efetivou a experiência inicial do grupo operativo. Evidentemente que as bases teóricas de sua formação em Medicina Psiquiátrica e Psicanálise foram fundamentais para a sua atuação clínica. Entretanto, a crença

na capacidade de pacientes psiquiátricos não se sustenta somente em bases epistemológicas, há uma ontologia relacional humana fundamentando-a.

No cenário de dualidade entre sociedade e indivíduo, sujeito e grupo, particular e geral, Pichon-Rivière, no campo da psicanálise e psiquiatria, postula, com a sua teoria de grupo operativo, uma percepção expandida da configuração grupal, articulando dois eixos: indivíduo e grupo, sem isolá-los, tomando-os em consideração simultaneamente. No eixo vertical, estão as pessoas, consideradas em suas individualidades, suas personalidades, valores e crenças, e no eixo horizontal está o grupo, como dinâmica relacional complexa, em fluxo constante e compondo uma totalidade movente. (Pichon-Rivière, 2005).

Um dos primeiros desafios do docente é intervir para que a turma se configure como um grupo. Para Pichon-Rivière (2005), um grupo operativo é um conjunto de indivíduos que interagem em torno de uma tarefa comum, com o objetivo de aprender, resolver problemas ou produzir algo de forma cooperativa, que mobiliza os eixos verticais e horizontais do grupo.

A grupalidade é compreendida como um fluxo dinâmico relacional que se efetua entre componentes de um grupo, incluindo afetos, papéis, resistências e formas de interação. Essa perspectiva rompe com a concepção dos sujeitos como mônadas, enfatizando a interdependência entre os indivíduos e a construção coletiva do conhecimento. Dessa perspectiva uma das demandas iniciais na transformação da “turma” em um “grupo” seria a construção do que Pichon-Rivière (2012) nomeia como “afiliação”, ou seja, primeiro grau de identificação do grupo entre si, com a elaboração coletiva dos objetivos que possuem em comum e que permitem o início da percepção de pertencimento. As implicações do sentimento de pertença reconhecem um “clima” grupal, que o autor define como “tele”. As mediações docentes precisam considerar a tele como fluxo de disposições ou indisposições para escuta, acolhimento e intervenções colaborativas no desenvolvimento da tarefa grupal. Um estudante que constantemente reage de forma a boicotar ou desqualificar a tarefa, o docente ou o grupo, compromete a tele. Dessa forma, não basta o professor conferir prioridade ao conteúdo da aprendizagem se há um vetor de comprometimento com a dimensão emocional interferindo na configuração da aula. É importante prestar atenção nos sentimentos que se manifestam, por exemplo, o de rejeição, a fim de identificar suas causas e procurar compreender as motivações internas e externas do estudante para poder intervir. A aplicação dos pressupostos da teoria da grupalidade à prática pedagógica universitária implica repensar o papel do professor, a dinâmica da sala de aula e a construção do conhecimento e requer mudanças cognitivas e emocionais em relação ao sentimento de pertencimento a um grupo.

Os principais pressupostos do pensamento pichoniano importantes para uma mudança nas práticas pedagógicas universitárias seriam: a importância da vinculação, a validação e centralidade da tarefa, os papéis e a mediação do docente como coordenador grupal.

1.1 A importância da vinculação

Contemporaneamente, estamos na sociedade das conexões e hiperconexões. Vivemos tempos em que a tecnologia digital nos possibilita conexões ilimitadas, ultrapassando barreiras geográficas que nos permitem contatos globais, mas, paradoxalmente, como bem diagnosticou Byun-Chul Han (2018), sofremos, cada vez mais, de depressão pelo enfarramento de uma sociabilidade que se comporta como enxame. “Os indivíduos que se juntam em um enxame não desenvolvem nenhum Nós”. (Han, 2018, p. 27). Os movimentos de enxameação, ao se movimentarem, produzem muito zumbido, barulho e adesão aos fluxos, mas poucas possibilidades de vinculação.

O mundo do homo digitalis aponta, além disso, para uma topologia completamente diferente. São estranhas a ele espacialidades como estádios ou anfiteatros, ou seja, lugares de reunião de massas. Elas pertencem à topologia das massas. O habitante digital da rede não se reúne. Falta a ele a interioridade da reunião que produziria um Nós. Eles formam um especial aglomerado sem reunião, uma massa sem interioridade, sem alma ou espírito. (Han, 2018, p. 29).

Estar conectado não significa estar vinculado. Conexão e vínculos são referenciais distintos. A conexão mediada por algoritmos retira a alteridade das relações, resolvendo facilmente os conflitos pela via do cancelamento, uma vez que não houve a construção de vínculos. Um grupo que se cria espontaneamente tem características diferentes de um grupo não espontâneo. Na sala de aula, as pessoas, inicialmente, não possuem vínculos. É necessário que o professor atue como mediador na construção dessa vinculação e promova um clima grupal de copertencimento.

A vinculação é uma das estruturas fundamentais da construção da grupalidade. O vínculo grupal se constrói com a percepção da importância da copertença. Como postulou Pichon-Rivière (2007), o vínculo requer condutas, requer relação com representação mútua. O outro é internalizado e passa a produzir efeitos na consideração das decisões e condutas. Os afetos circulam no sentido de que todos são mobilizados pelas dinâmicas que circulam no grupo. Diferentemente de uma fila de cinema ou de supermercado, onde as pessoas, embora tenham objetivos comuns de fazer compras, não estão em coparticipação. Dessa forma, a identidade, as crenças e os valores de quem está na nossa frente em uma fila não são algo significativo. Geralmente, o que é considerado ao escolhermos uma fila é o tempo de espera em função da quantidade de pessoas que estão na nossa frente. Na construção de um grupo operativo, o reconhecimento da alteridade é fundamental.

Para Pichon-Rivière (2012), as tramas vinculares consideram a complexidade dinâmica que retroalimenta os sentidos individuais e coletivos e que criam o espaço como interação, composto pelo ambiente físico, emocional e cognitivo.

1.2 A Centralidade da tarefa

Para que haja o desenvolvimento de uma tarefa, há que se conceber os estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem. Difícil operar com tal pressuposto em uma prática pedagógica centralizada no docente e focada em aulas expositivas com transmissão unilateral de conteúdos. Conceber a tarefa como eixo estruturante da aula universitária é o primeiro desafio para o docente universitário. O segundo desafio é que a tarefa precisa, efetivamente, ser desenvolvida em grupo. Não é incomum escutarmos o feedback de estudantes de que uma proposta de trabalho em grupo, na verdade, foi produzida por poucos ou mesmo por apenas um dos estudantes. Para que o trabalho se desenvolva dessa forma individualizada, é notório que o foco da avaliação docente em relação à tarefa, não contempla o processo de sua construção e sim o produto final. Ainda é notório que os conteúdos destacados como foco da avaliação foram os cognitivos e conceituais em detrimento dos atitudinais. As aulas universitárias precisam desenvolver estratégias que contemplem formação mais integral. Concordamos com a ideia de que:

A universidade deve deixar de ser um “lugar” exclusivo onde se aprende uma profissão, uma carreira, um ofício – não importa como designemos isso agora – para assumir que é também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade que a contém, para mostrar uma forma institucional de conhecer e, portanto, de pesquisar e ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Por exemplo, não podemos encarar o futuro sem ensinar (e aprender) a complexidade de ser cidadão e as várias sensibilidades nas quais se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. (Ibernon; Medina, 2022, p.22).

A tarefa opera como um eixo organizador das interações sociais na sala de aula trazendo para o grupo a complexidade de executar algo em colaboração, mobilizando conhecimentos sobre os conteúdos, sobre o outro e sobre si mesmo. No desenvolvimento da execução da tarefa, se criam condições para aprendizagens e transformações. Ao tempo que aprendemos sobre coisas, aprendemos, simultaneamente, sobre nós mesmos nas interações interpessoais.

1.3 Os papéis e a mediação docente como coordenador grupal

Zimerman e Osório (1997) definem o campo grupal como algo maior que a soma dos componentes do grupo. Em outras palavras, é uma instância composta pelos efeitos da inter-subjetividade dos membros do grupo, as articulações, repercussões interpessoais e as forças coesivas e disruptivas. É um plano vital no qual circulam pulsões, ansiedades, mecanismos de defesas, processos egóicos individuais, identificações intersubjetivas, criação de vínculos, comunicação etc.

No campo grupal, podem se manifestar diferentes papéis e, se estamos concebendo a sala de aula universitária como um campo grupal, a categorização conceitual dos papéis de Pichon-Rivière pode contribuir para a intervenção e mediação docente, no que se refere às relações interpessoais no grupo. No âmbito deste artigo, iremos trazer os papéis que se manifestaram e foram constatados pelas experiências das docentes participantes da pesquisa. Três papéis fundamentais emergem frequentemente no contexto universitário: o porta-voz, o líder e o sabotador, sendo que os dois primeiros podem ser funcionais ou disfuncionais e o terceiro é disfuncional. A identificação e compreensão desses papéis permitem ao docente atuar de maneira estratégica para promover um ambiente colaborativo e facilitar o processo educativo. Eis a seguir a descrição da função desses atores:

- a) O porta-voz: é aquele que captura e manifesta os sentimentos implícitos no grupo, como as angústias, expectativas e resistências. Ele funciona como uma antena parabólica, captando o clima grupal e expressando-o em nome do grupo. Muitas vezes, ele verbaliza o que os demais integrantes do grupo pensam, mas não manifestam diretamente.
- b) O líder: trata-se de uma posição no grupo de reconhecimento de autoridade. O líder, que pode ser de transformação ou de resistência, assume protagonismo nas decisões do grupo, motivando e engajando os demais. Um líder de transformação pode ser um grande aliado do docente, ajudando na dinamização das atividades e na construção de um ambiente colaborativo. Por outro lado, um líder de resistência pode dificultar a adesão dos alunos às propostas pedagógicas. c) O sabotador: é o componente do grupo que resiste ativa e constantemente às proposições do coordenador e, consciente ou inconscientemente, atua como desagregador, podendo desmotivar parte do grupo com a produção de resistências para o desenvolvimento da tarefa grupal. As intervenções docentes frente a esse papel precisam ser cuidadosas, buscando compreender os motivos desse comportamento e criando estratégias para incluí-lo no processo colaborativo.

Na sala de aula, esses papéis também se manifestam e podem tanto favorecer quanto prejudicar a dinâmica de aprendizagem. O professor, como mediador, precisa identificar a insurgência desses papéis e buscar formas de redirecioná-los para contribuir positivamente com a tarefa. Na perspectiva pichoniana, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas precisa ser, também, um coordenador de grupos, que promove a participação ativa dos estudantes, identifica resistências, faz a mediação dos conflitos e estimula a construção coletiva do conhecimento. Essa postura exige escuta atenta e intervenção consciente nas dinâmicas grupais. De acordo com Pichon-Rivière, a função do coordenador do grupo consiste:

[...] essencialmente em criar, manter e fomentar a comunicação, chegando esta, através de um desenvolvimento progressivo, a tomar a forma de uma espiral, na qual coincidem didática, aprendizagem, comunicação e operatividade. (Pichon-Rivière, 2005, p. 128).

Ainda que o termo “coordenador” não se refira estritamente à categoria de um papel na teoria pichoniana, sob certos limites, é possível utilizá-lo para descrever a função do professor na sala de aula. Isso porque, ao assumir a responsabilidade de facilitar a comunicação, lidar com as resistências e incentivar a participação ativa dos estudantes, o docente se aproxima

das atribuições do coordenador descritas por Pichon-Rivière e assume um papel de mobilizar forças aglutinadoras no grupo.

2. Modos de subjetivação na sala de aula universitária promovidos pela concepção de grupalidade

No complexo processo das subjetivações contemporâneas, para além do reconhecimento das diversidades, é possível identificar processos de construção do sujeito com modulação no registro neoliberal, com foco no individualismo possessivo e na competitividade, com registro em modulações da subjetividade em registros humanizadores, com ênfase na cooperação, criação de vínculos e numa ética do copertencimento.

A sala de aula universitária contemporânea enfrenta desafios complexos e dinâmicos, tornando-se um espaço privilegiado para a produção de modos de subjetivação atentos à alteridade. Sendo um ambiente de interação e construção coletiva de sentidos, o espaço da sala de aula, entendido como um campo de forças, pode produzir subjetivação meritocrática e competitiva, assim como cooperativa e potente, na criação de relações afetivas e cooperativas.

A concepção de grupalidade em Pichon-Rivière (2012) parte da compreensão de que o grupo é uma estrutura dinâmica, permeada por interações que geram produção simbólica e aprendizagens subjetivas compartilhadas. Nessa perspectiva, a sala de aula universitária não pode ser considerada apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como um campo de relações no qual se configuram experiências individuais e coletivas simultaneamente. Os processos grupais são mediados por tarefas comuns, conflitos, cooperação e momentos de desconstrução e reconstrução de significados.

Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez (2017) propõem uma compreensão ampliada dos modos de subjetivação, enfatizando a dimensão simbólica e emocional das interações sociais. Para esses autores, a subjetivação não é apenas um processo interno e individual, mas um movimento complexo e dinâmico que emerge das relações sociais e das práticas culturais. A subjetividade é produzida no encontro entre o sujeito e os contextos nos quais ele participaativamente, incluindo espaços educativos. Diante dessa interlocução, a sala de aula universitária se apresenta como um espaço de produção coletiva de subjetividades. Os modos de subjetivação promovidos pela concepção de grupalidade se configuram a partir de vários elementos fundamentais, tais como as interações simbólicas e trocas culturais atravessadas pela vivência criativa e emancipatória, conjugada, concomitantemente, com a emergência de conflitos e necessidades de negociações, bem como da construção processual do sentimento de pertencimento nas vivências das tensões entre o individual e o coletivo.

Portanto, a sala de aula universitária, quando entendida como um espaço grupal, pode ser uma arena fecunda para a promoção de modos de subjetivação complexos, criativos e

emancipatórios. A partir da articulação entre a teoria dos grupos de Pichon-Rivière e os modos de subjetivação de González Rey, compreendemos que a educação superior pode ser um lugar de transformação subjetiva e social, no qual os sujeitos não apenas aprendem conteúdos, mas também se subjetivam de maneira plural e integrada.

O conceito de sentido subjetivo, desenvolvido por González Rey (2014), estabelece um campo de imanência ontológico na construção da subjetividade, no qual a afetividade desempenha um papel fundamental na formação dos sentidos subjetivos motivacionais. A sala de aula pode ser compreendida como um espaço onde as emoções emergem e são reconhecidas como elementos essenciais para mobilizar o sujeito, impulsionando o seu desenvolvimento e a elaboração de sentidos subjetivos motivacionais, como a autovaloração, os ideais morais e as intenções profissionais (González Rey, 2014). Assumindo tal pressuposto da importância central dos afetos na construção de vínculos e na mediação docente, concordamos com a ideia de que:

Assim, deriva-se a noção de que o ensino deve gerar expressões emocionais nos alunos e no professor, de modo a facilitar o desenvolvimento pessoal de ambos, aluno e professor. O professor que não se emociona em suas aulas é aquele que repete um roteiro impessoal ao longo do tempo. Uma aula é um ato dialógico de criação e reflexão professor-aluno, aluno-aluno. Para o ensino se tornar um processo educativo, é fundamental o envolvimento emocional dos participantes, condição primeira para a emergência do sujeito que aprende. A sala de aula é um espaço social e a educação requer transformar esse espaço num espaço de diálogo, reflexão e questionamento. Apenas assim o pensamento fará parte do aprendizado do aluno. O pensamento não aparece como processo motivado pelo seu caráter lógico-formal; o pensamento reflexivo e questionador aparece subjetivamente configurado dentro da ação atual da pessoa. (González Rey, 2014, p. 58).

O fazer pedagógico é uma prática sensível, uma criação que se renova nas interações complexas que se estabelecem na sala de aula e que manifestam tonalidades afetivas como disposições que precisam ser consideradas para que as trocas sejam autênticas e significativas, fundamentais para o processo de mudança e de transformação que a educação requer.

3. Mudanças das concepções pedagógicas na mediação docente das colaboradoras da investigação promovidas pela formação em grupos operativos

O que rege nossas relações? Trata-se de um questionamento fundamental para qualquer docente, considerando que a docência é uma atividade essencialmente relacional. Enquanto docentes, a nossa intencionalidade dirige-se para a formação humana integral, a preocupação fundamental é com a aprendizagem, e aprendizagem é transformação. Segundo Pichon-Rivière (2005), aprender é mudar: mudança de práticas, de valores, de concepções. A aprendizagem está relacionada com a capacidade que as pessoas têm de promover mudanças em si

mesmas a partir das suas interações. A pedagogia tem como eixo epistemológico e ontológico de seu campo a aprendizagem, ou seja, seguindo por essa linha de pensamento pichoniana, a capacidade de criar condições para que cada um possa promover mudanças em si mesmo.

Tais mudanças necessitam de concepções pedagógicas que produzam o espaço de sala de aula, das relações e experiências que nele se estabelecem, como constituintes do ser-sendo em formação, ou seja, um espaço experiencial. Necessitam de uma pedagogia emancipatória na qual a noção de confiança, colaboração e vínculo são essenciais para a formação humana e profissional. Sendo a sala de aula universitária um espaço formativo privilegiado, esta precisa resgatar a dimensão da formação humana integral e não focar somente na dimensão teórica e técnica. Ao compreendermos que a subjetividade dos sujeitos é produzida no interjogo de transformações por eles engendradas em experiências individuais e coletivas, compreendemos a importância de que essas relações promovam sentidos humanos, principalmente em confronto com sentidos alinhados com devires mercadológicos e reducionistas.

3.1 Mudanças das concepções pedagógicas na mediação docente relativas à formação em Grupos Operativos

Mudanças autênticas e significativas em nossas práticas são mobilizadas pela construção de experiência e sentidos. As docentes colaboradoras da pesquisa, da qual trazemos aqui um pequeno recorte, partilharam suas experiências relativas à importância que a formação em grupos operativos promoveu em suas práticas pedagógicas. O primeiro movimento em direção à necessidade de mudança foi o reconhecimento de uma insuficiência didática pedagógica no seu processo de profissionalização docente. Dilemas em relação ao cumprimento integral do conteúdo programático da disciplina ou reconhecer que as especificidades do grupo solicitam certas adaptações que requerem selecionar conteúdos para que uma aprendizagem significativa possa ocorrer, emergiram. É importante considerar, na prática docente, que:

Olhando apenas para o que quer ensinar e não também para o próprio ensinar, o professor, ainda que bem-intencionado e brilhante, acabará por dar aulas “para as paredes”. Tenderá a ver as dificuldades ou o desinteresse dos alunos como algo ultrajante e desprezível e a privilegiar apenas aquele que por acaso demonstre talento e interesse espontâneos. (Vieira, 2021, p. 6).

Olhar para o ensinar significa que o docente olhe para os estudantes em suas especificidades, uma vez que ensinar exige relação sensível com os alunos. O mais relevante é considerar para que ensinar e o próprio ensinar como atitude ética/política. A docente Violeta apreende tal sensibilidade ao afirmar que:

[...] e não tem como se entender o social, o coletivo e o grupo sem olhar para o indivíduo. E isso impacta positivamente na aprendizagem deles, porque cada um se sente valorizado como pessoa. Aprender é um risco, aprender é admitir o não saber, aprender é admitir errar, ex-

perienciar uma coisa nova. Será que vai dar certo? Será que eu vou cair de quatro? É um risco aprender, exige uma disposição emocional. (Violeta)

E seria a função de quem oferecer um suporte emocional no processo de aprendizagem? Somente do docente? Não! O docente pode contar com o engajamento de todo grupo num processo de autocuidado mútuo! Essa visão de grupalidade faz os afetos circularem, imprimindo relações mais horizontalizadas no grupo. A descentralização da figura do professor acentua o sentimento de vinculação e de engajamento em que a dimensão individual é constituinte do grupo tanto quanto a dimensão coletiva. E é nessa dialética entre pessoa e grupo que a atenção nas interações interpessoais ganha relevância.

A docente Crisântemo ressignifica a sua prática ao afirmar a importância da atenção às interações interpessoais como dimensão fundamental da profissionalidade docente:

Eu acho que minha relação com os outros mudou muito a partir daí, me ajudou a sair mais do lugar da defensiva. Porque, antigamente, qualquer coisa que vinha... uma pergunta era um ataque, uma crítica era um ataque pessoal. Então eu aprendi também, com Pichon, a colocar a capa de toureiro. A chifrada do outro, às vezes um desafeto, um colega que tem inveja ou que não gosta de mim por alguma razão, a chifrada dele vai na capa, eu não deixo atingir a mim. É claro que isso nem sempre é assim como eu estou dizendo. É óbvio que somos seres humanos e tal, mas eu digo com a lógica que me orienta e me dá sustentação; a partir dessas aprendizagens com Pichon para eu ter uma postura diferente, que concorre para agregar pessoas. (Crisântemo)

A aprendizagem referida acima, aprender a mediar relações, também é pontuada por Dália. O docente, assim como o coordenador de grupos operativos, está atento aos vetores individuais e coletivos das interações, o que permite a sua intervenção pontual com um membro do grupo, se necessário for, sem perder de vista a dinâmica coletiva. As suas intervenções preocupam-se com duas armadilhas de condução: a primeira autocrática e a segunda espontânea. Mediar relações é uma das principais aprendizagens docentes:

E pensar nessa ideia da relação, experiência na relação, é pensar que se aprende a mediar relações, mediando relações, vivenciando experiências de acordo com o conteúdo. Eu mediei ali, eu fui um modelo de como mediar, porque a sala de aula deles, no futuro, vai ser um ambiente relacional. (Dália)

Porque a sala de aula tem pessoas, subjetividades, individualidades que precisam ser contempladas até para serem engajadas no processo de aprendizagem. Agora, para que esse engajamento se dê, é preciso que o professor seja capaz de tornar esse ambiente em um ambiente relacional, favorável entre todos os indivíduos. E aqueles que não são bem-vistos, aquilo tem que ser tratado. Indivíduo e grupo: não tem como dissociar. Eu acho que a gente tem que vencer esse medo. Eu não tenho esse medo... (Violeta)

A formação em grupos operativos também promoveu a possibilidade de leitura dos papéis que circulam no grupo da sala de aula e que, na concepção das docentes, foi um conhecimento importante de ser adquirido em seu repertório profissional:

Então saber que aquilo existia, fazia com que eu quisesse estudar, mesmo que doesse. [...] a formação foi possibilitando a gente criar competências para olhar o grupo. O grupo operativo é você pensar nos papéis de cada um no desenvolvimento daquela tarefa. E aí você começa a compreender e a lidar melhor. (Violeta)

Aquele porta-voz que, muitas vezes, traz conteúdos mobilizadores para o grupo, e, às vezes, a liderança, nesse caso, não era um líder de tarefa, mas era um sabotador mesmo. Eu fui bem persistente e consegui dar a oportunidade a ele de ver que estar em grupo é uma experiência desafiadora mesmo, e que a gente precisa respeitar os limites e ter um contrato de grupo. (Flor de lótus)

A identificação que Flor de lótus percebeu da posição de sabotador que uma estudante assumiu no grupo também foi identificada pela docente Margarida:

Eu tenho 6 pessoas para convidar para o evento, dizia a aluna. Eu dizia que ia ficar algo cansativo. E ali se estabelecia uma rede tensiva, porque se por um lado ela queria aquela chance de mostrar a capacidade dela de debate e discurso crítico, por outro lado tinha alunos com discurso de vítima, e que não queriam que ninguém os tirasse desse papel [...] ela criou tanta dificuldade que ela começou a boicotar. Ela começava a ir para a sala zangada e as colegas percebendo, e aí chegou um dia que eu dei um chilique e disse que aquele trabalho ia sair de qualquer jeito [...]. O trabalho foi fluindo, e quando esta aluna percebeu que o trabalho estava fluindo e ela não estava fazendo parte dele, ela pediu a palavra na sala e disse que ela boicottou o trabalho. Eu tomei susto, pensei: 'eu assustei todo mundo, mas consegui tocar o trabalho, consegui que o trabalho fosse feito e consegui que aquela que desertou dissesse de algum modo 'não me deixe de fora'. (Margarida)

As docentes tendo conhecimento de que o papel de sabotador necessita ter alguma conexão com os sentidos latentes no grupo, como, por exemplo, a ansiedade inicial que pode emergir com a proposta de uma tarefa nova, não reagem de forma a individualizar a percepção sobre aquele que assume esse papel, pelo contrário, procuram deslocar para o grupo a reação de insatisfação ou receio do sabotador com vistas a mobilizar a reflexão grupal. Intervindo, dessa forma, o coordenador, no caso as docentes, há uma sinalização para a importância de que outros estudantes se manifestem, esvaziando, assim, a função isolada do sabotador e reafirmando a relevância da dinâmica grupal.

Quando provocadas a pensar como a formação em grupos operativos as fez refletir e mudar suas atitudes em relação à atuação pedagógica que promovesse maior autonomia dos estudantes, uma das docentes revela que:

A formação em grupo operativo, ela é fundamental para a vida de qualquer pessoa, de qualquer profissional, de qualquer área [...] -[...]

e é fundamental para o profissional da docência universitária. [...] a gente não aprende, na formação, a trabalhar as relações. A formação de Pichon não é só o conteúdo dela, é preciso ser tomado como um conjunto de atitudes do docente, que tem coerência com esse conteúdo. [...]. Eles (os discentes) podem ser melhores, eles podem se relacionar de uma forma diferente e mais respeitosa. (Dália)

A mediação docente pode promover o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes quando aposta em suas capacidades de construirão colaborativamente um caminho partilhado para a resolução de conflitos, dilemas, divisão de papéis etc. Ainda que esse caminho necessite de um tempo maior, comparado com a decisão centralizada no docente, há o reconhecimento de que a participação ativa dos discentes é fundamental para uma formação comprometida com o desenvolvimento de autonomia, fundamental para a futura atuação profissional.

Eu não sei se é pela riqueza da teoria Pichoniana, ou se é pela convergência com as disciplinas, que eu leciono, mas sempre é possível fazer esse casamento da grupalidade com componentes que eu leciono. Então por si já agrupa, faz parte do ECRO Pichoniano. A convocação é exatamente trabalhar nessa perspectiva de uma pedagogia da autonomia, de uma pedagogia da libertação, falar nessa nova prática de ensino e aprendizagem, e saber que é esse o novo contexto que nós estamos vivendo; eu me considero com pouco tempo de docente, mas o perfil dos discentes agora é outro. (Violeta)

A docente relaciona pedagogia da autonomia com a perspectiva grupal de Pichon:

Então por isso é um referencial que foi apropriado por mim, porque ele veio como uma síntese de muitas inquietações que eu tinha e me ajudou a ter uma leitura de mundo, uma leitura sobre mim, uma leitura sobre as relações. E, com isso, uma condição de, processualmente, (e ir assumindo) e ir colocando em prática de forma coerente esse referencial em todos os contextos, inclusive em sala de aula. (Crisântemo)

Outra mudança significativa na prática docente foi em relação à importância da convocação ao diálogo e à promoção da circulação da palavra. O professor necessita observar se a palavra está circulando ou se está sendo apropriada por poucos estudantes. Um desafio é fazer com que os estudantes falem para o grupo e não somente para o professor.

Antes a turma tinha certa paciência para sentar, assistir uma aula um pouco maior, dar conta de alguns termos e textos. Hoje em dia, não. A sociedade da rapidez, do clique. É tudo muito rápido. A própria sociabilidade tem exigido uma nova formação mais fluida, mais horizontal, mais participativa. E, nesse sentido, eu vou imprimindo esses componentes que a teoria Pichoniana me deu: O que você pensa sobre isso? Qual é a fonte disso? Discorra mais; essa é uma opinião? Vou fazendo as distinções e estimulando. (Flor de lótus)

A comunicação e o diálogo são elementos essenciais para a coordenação de grupos, assim como para a prática docente universitária inspirada nessa teoria. O docente que adota uma abordagem mais tradicional tende a monopolizar a palavra. Em vez de responder im-

diatamente às indagações dos estudantes, seria oportuno aprender a devolvê-las ao grupo. Tal deslocamento estimula o pensamento coletivo e possibilita que os estudantes reconheçam e enfrentem os seus receios. A competência de interrogar é essencial para o docente, pois perguntas bem elaboradas instigam a reflexão e são vias abertas para que os sentidos que os estudantes atribuem aos conteúdos possam se revelar.

Ao explicitar que ao ensinar se aprende, as docentes trouxeram os seguintes relatos:

E aí tem uma outra questão: para que isso aconteça, essa integração do pensar, sentir e agir, é preciso ter um contexto de sala de aula favorável, relacional, acolhedor, e isso não é dado automaticamente, é conquista dos professores com apoio de muitos alunos que são sensíveis e podem ser parceiros do professor na conquista desse contexto relacional. Aprendizagem é mudança, seja conteúdo, seja prática, seja sentimento ou atitudes, só há a aprendizagem se houver mudança. Eu acredito que essas coisas, esses conteúdos, esses conhecimentos científicos, prática, atitudes, valores, competências... eu acredito que todos esses elementos tenham relação, interrelação. (Crisântemo)

Aprendizagem, como Pichon diz, é mudança. Eu sei que eu aprendi, não porque eu decorei um assunto, mas porque eu modifiquei a minha visão sobre aquele assunto; que é uma aprendizagem cognitiva; modifiquei a minha forma de agir com o objetivo de compreender aquele assunto na aprendizagem procedural e eu modifiquei a minha forma de sentir e de me posicionar frente àquela situação, a partir de ter vivido esse processo de aprendizagem em relação a esse assunto. (Violeta)

A docente Dália reafirma esse pensamento, quando descreve a sua prática como um modelo que opera com a perspectiva da mudança, com uma abordagem que integre a formação de valores com a produção de sentimentos:

Primeiro eu preciso considerar que aprendizagem é mudança, e que a aprendizagem tem uma perspectiva muito mais ampla do que a que está condicionada na cultura acadêmica, que é a aprendizagem de conteúdo. A minha aprendizagem envolve várias formas de saberes, de conhecimentos, atitudes, valores, desenvolver competências cognitivas e outras, e que tudo isso só é possível se se integrar ao pensar, sentir e agir. Não tem como haver mudança no estudante, ou numa crença do estudante, se eu dou só uma teoria que contradiz isso, mas não o provoco a pensar. Se eu não vou desconstruir isso, se eu não integrar o pensar, sentir e agir, integrar teoria, a prática, os valores e os sentimentos, não tem aprendizagem. (Dália).

As docentes colaboradoras deste estudo trouxeram, como uma das principais aprendizagens em seu processo formativo no grupo operativo, a premência dos processos de subjetivação e das interações neles envolvidos que valorizam a sensibilidade e a vinculação como eixos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção de pensamento, acreditamos que:

Assim, deriva-se a noção de que o ensino deve gerar expressões emocionais nos alunos e no professor, de modo a facilitar o desenvolvimento pessoal de ambos, aluno e professor. O professor que não se emociona em suas aulas é aquele que repete um roteiro impessoal ao longo do tempo. Uma aula é um ato dialógico de criação e reflexão professor-aluno, aluno-aluno. Para o ensino se tornar um processo educativo, é fundamental o envolvimento emocional dos participantes, condição primeira para a emergência do sujeito que aprende. A sala de aula é um espaço social e a educação requer transformar esse espaço num espaço de diálogo, reflexão e questionamento. Apenas assim o pensamento fará parte do aprendizado do aluno. O pensamento não aparece como processo motivado pelo seu caráter lógico-formal; o pensamento reflexivo e questionador aparece subjetivamente configurado dentro da ação atual da pessoa. (González Rey, 2014, p.58).

Considerações finais

Este texto trouxe como centro das reflexões a experiência de formação em grupos operativos de cinco docentes universitárias com vistas a refletir sobre a dimensão da subjetividade nesse movimento formativo. Tal indagação pode vir à tona no bojo de um paradigma científico que, nas últimas décadas, resgatou o valor da subjetividade como dimensão fundamental na produção do conhecimento, retirando-a do véu de desconfiança positivista.

Os paradigmas da subjetividade, do qual González Rey e Martínez (2017) são uns dos principais representantes, evidenciam a fundamental participação da subjetividade nos processos cognoscentes, destacando que o conhecimento não é construído exclusivamente por meio de processos objetivos, lineares e experimentais. Sendo todo conhecimento um produto humano, seu processo de produção não pode prescindir de sua característica principal: a complexidade. Vivências, experiências, interações, vínculos e valores compõem, inevitavelmente, o conhecimento.

A partir do enfoque da experiência das colaboradoras do estudo realizado, evidenciou-se que a formação em grupos operativos de Pichon-Rivièvre proporciona contribuições significativas para a docência universitária, especialmente na construção de um ambiente pedagógico mais colaborativo e dialógico. A investigação sobre as mudanças produzidas nas práticas das docentes formadas nessa abordagem permitiu compreender como a imersão nos processos grupais, dos papéis assumidos pelos estudantes e da dinâmica vincular podem potencializar a mediação docente e promover aprendizagens mais significativas.

Os resultados indicam que a adoção da teoria dos grupos operativos na mediação docente pode favorecer a criação de um espaço de ensino e aprendizagem baseado na interação e na construção coletiva do conhecimento, ressignificando o papel do professor e do estudante na pedagogia universitária. A transformação da “turma” em “grupo” demonstra a importância

de um olhar sensível para a grupalidade e a subjetividade dos estudantes, permitindo uma mediação docente que considere tanto as dimensões cognitivas quanto as emocionais.

A partir das reflexões das docentes participantes da pesquisa, observou-se uma mudança na compreensão da relação professor-estudante, com a valorização da circulação da palavra, do fortalecimento dos vínculos e da construção de um ambiente de pertencimento e colaboração. O reconhecimento dos papéis de porta-voz, líder e sabotador na dinâmica da sala de aula mostrou-se um recurso importante para a mediação docente, possibilitando intervenções mais eficazes e dialógicas.

Nesse sentido, o estudo reforça a relevância da perspectiva pichoniana para a pedagogia universitária, apontando para a necessidade de maior integração entre os saberes da psicologia social e da educação. O fortalecimento da dimensão relacional no ensino superior é fundamental para a construção de uma educação emancipatória, que valorize a subjetividade dos envolvidos e que promova a aprendizagem como experiência transformadora.

Dessa forma, considera-se que os conhecimentos adquiridos na formação em grupos operativos oferecem um repertório valioso para a mediação docente, proporcionando novas formas de compreender e intervir nas relações interpessoais na sala de aula universitária. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar o debate sobre a importância das relações interpessoais na formação universitária, incentivando práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e dos docentes.

É fundamental considerar os grupos operativos sem idealizá-los. Embora a teoria pichoniana ofereça repertório valioso de conhecimentos para a mediação docente e a construção de uma sala de aula mais integrada, os desafios da docência universitária não são resolvidos automaticamente pela aplicação de suas ferramentas como se se tratasse de um modelo a ser seguido como uma receita pronta. A sala de aula possui especificidades que precisam ser consideradas, como a diversidade dos estudantes, suas expectativas em relação ao ensino e as relações de poder que atravessam o espaço acadêmico. Nem sempre há adesão imediata às propostas grupais, e resistências podem emergir, demandando do docente flexibilidade e habilidade para escutar, compreender expectativas e compor uma abordagem que possa integrar interesses e diferentes formas de construção da aprendizagem.

Além disso, a dinâmica de um grupo operativo na educação universitária pode se diferenciar daquela originalmente concebida por Pichon-Rivière no contexto clínico. O caráter obrigatório da participação em um curso, as exigências curriculares e os critérios de avaliação podem dificultar a construção de um grupo plenamente cooperativo e horizontalizado. O docente, portanto, precisa estar atento às tensões entre a proposta de trabalho grupal e as estruturas institucionais, equilibrando a promoção da grupalidade com as necessidades acadêmicas formais. Acreditamos, contudo, que os conhecimentos em grupos operativos são recurso extremamente valioso para o docente universitário.

Referências

- FONTES, Norma Barbosa. **Pedagogia Universitária**: A potência da Grupalidade como dispositivo formativo docente a partir da teoria de Pichon-Rivière. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2021.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Subjetividade e a formação do professor de psicologia. **Revista Psicologia: Ensino & Formação**. Brasília, v.5. n 1, p.50-63. 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100005. Acesso em: 20 fev, 2025.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e método**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **No Enxame**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco; MEDINA, José Luís. **A aprendizagem na universidade**: Participação do estudante. São Paulo: Cortez, 2022.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. (org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p.1-25.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Psicologia Grupal**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Trad. Marco Aurélio Fernandes Veloso. Maria Stella Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 7^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. Trad. Eliane Toscano Zamikhowsky Monica Stahel.1. Reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- VIEIRA, Ricardo Pedroza. Contribuições ao projeto de uma pedagogia fenomenológico-hermenêutica. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260016, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5bvdTzntDLYbWSPcScBJD6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev, 2025.
- ZIMERMAN, David Epelbaum; OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.